



Universidad
de Alcalá

**FRASEOLOGÍA Y DICCIONARIOS:
CONSIDERACIONES DESDE LA
DIDÁCTICA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA**

**PHRASEOLOGY AND
DICTIONARIES: CONSIDERATIONS
FROM THE DIDACTICS OF SPANISH
AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Máster Universitario en Formación de Profesores de
Español como Lengua Extranjera**

Presentado por:

D.^a ANA PILAR MARTÍNEZ HUÉLAMO

Dirigido por:

Dra. D.^a MARIA EUGÊNIA OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA

Alcalá de Henares, a 23 de junio del 2022

[...] Qué portentosa variedad, abundancia, fértil complicación, esto que hablamos u oímos todos los días: qué extraordinario mecanismo llevamos dentro, qué fino en la captación de los matices, qué rápido y certero en las reacciones, cómo y con qué fidelidad refleja el carácter de los hombres de España. Y qué desconocido nos es. Por eso nos asombra encontrarlo –y casi encontrarnos- en el libro de Beinhauer: la lengua española viva, corriente y moliente, que en su mayor parte no está registrada en ningún sitio, y que en vano buscaremos en diccionarios y gramáticas (Dámaso Alonso en Beinhauer, 1978: 7-8).

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo presentar un estado de la cuestión en el que se ofrezca una visión panorámica sobre la relación que se ha establecido entre la Fraseología y el uso de los diccionarios en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Estas informaciones han sido recogidas de diferentes textos publicados en las *Actas* de los congresos de la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE), desde el año 2000 hasta el 2021. En la revisión llevada a cabo, se distinguen tres líneas temáticas que han determinado el desarrollo de este Trabajo: el diccionario en la enseñanza de ELE; las unidades fraseológicas en el aula de ELE y el tratamiento de las unidades fraseológicas en los diccionarios de ELE. Una vez examinado todos los textos seleccionados, se concluye que no abundan los trabajos centrados en el uso de los diccionarios como recursos idóneos para la didáctica de los fraseologismos. En definitiva, aunque se reconozca el papel que las obras lexicográficas pueden desempeñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas, en cualquier lengua adicional, esta cuestión no ha merecido destaque en los congresos de ASELE en los últimos veinte años.

Palabras clave: Fraseografía, diccionario, unidad fraseológica, fraseologismos, diccionario monolingüe.

ABSTRACT

This Master's Thesis aims to present a state of the art in which a panoramic view of the relationship that has been established between Phraseology and the use of dictionaries in the teaching of Spanish as a foreign language (ELE) is offered. This information has been collected from different texts published in the Proceedings of the conferences of the *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE), from 2000 to 2021. In the review carried out, three thematic lines can be distinguished that have determined the development of this work: the dictionary in the teaching of ELE; the phraseological units in the ELE classroom and the treatment of the phraseological units in the dictionaries of ELE. After examining all the selected texts, we conclude that there are not many works focused on the use of dictionaries as suitable resources for the teaching of phraseological units. In short, although the role that lexicographic works can play in the teaching-learning process of phraseological units in

any additional language is recognized, this issue has not been highlighted at ASELE conferences in the last twenty years.

Key Words: Phraseography, dictionary, phraseological unit, phraseologisms, monolingual dictionary.

ÍNDICE

Resumen	
Introducción	7
1. Sobre el diccionario en la enseñanza de ELE.....	11
1.1. Diccionarios bilingües y monolingües en la enseñanza de ELE	13
1.2. El diccionario en las actividades prácticas.....	18
2. Acerca del papel de las unidades fraseológicas en el aula de ELE.....	22
2.1. En torno a la noción de unidad fraseológica	22
2.2. Consideraciones sobre Fraseodidáctica	24
2.2.1. Las unidades fraseológicas en el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> y en el <i>Marco común europeo de referencia</i>	28
2.2.2. La Fraseodidáctica en los manuales de ELE	31
2.3. Propuestas didácticas para la enseñanza de las unidades fraseológicas en el aula de ELE	33
3. Acerca del tratamiento de las unidades fraseológicas en los diccionarios	38
3.1. Fórmulas rutinarias	42
3.2. Colocaciones	44
3.3. Locuciones	46
4. Conclusiones	48
Referencias bibliográficas	49

INTRODUCCIÓN

Wray y Perkins (2000 *apud* Jing, 2021) aseguran que el 70% del lenguaje que emplean los adultos nativos de una lengua está formado por expresiones fraseológicas. Teniendo en cuenta esta afirmación, es posible concluir que este tipo de unidad constituye una parte importante de la competencia lingüística de cualquier hablante, lo que lleva a considerar que la Fraseología debería ocupar un importante lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y de lenguas adicionales, en este caso, del español como lengua extranjera (ELE). Ya en los años 90, Sevilla Muñoz (1994-1995) defendía la idea de que las unidades fraseológicas, el objeto de estudio de la Fraseología, son:

“una parte importante del caudal de una lengua y recorren, en mayor o menor medida, todos los tipos de discurso, por lo que el estudiante de lenguas ha de poseer la suficiente competencia lingüística que le permita adquirir el grado de comprensión necesario de la lengua B para saber expresar en esa lengua la riqueza léxica de su lengua”.

Por esta razón, la enseñanza-aprendizaje de la Fraseología constituye un tema de gran interés en la didáctica de lenguas. Dan fe de ello la ingente cantidad de trabajos de naturaleza teórica que versan sobre este tema, así como las diferentes propuestas dirigidas a la enseñanza de las UF. En muchos de estos trabajos, se hace referencia a uno de los recursos didácticos por excelencia, el diccionario. Y esto es así porque los diccionarios son obras que recogen todas aquellas unidades léxicas que los hablantes de una lengua reconocen y emplean; ayudan al usuario a mejorar sus conocimientos léxicos y, en consecuencia, fomentan el desarrollo de su competencia lingüística (y de la subcompetencia léxica). Son, por tanto, instrumentos necesarios para la enseñanza-aprendizaje tanto de la lengua materna como de las segundas lenguas. En lo que a la didáctica de las UF se refiere, se asume que las obras lexicográficas, en general, son herramientas que auxilian en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF (Olímpio de Oliveira, 2006). Esta autora, a partir de la revisión de un conjunto de trabajos publicados entre 1980 y 2003, ha identificado una serie de ideas que suelen estar presentes en estos. Se presentan aquí algunas de ellas:

- a) los diccionarios son instrumentos de ayuda en el aprendizaje de las UF, por lo que se recomienda emplearlos en diferentes actividades prácticas.
- b) El tratamiento lexicográfico dado a ciertas UF no siempre es el más adecuado y esto puede traer consecuencias muy negativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje; en realidad, muchos diccionarios no llegan a atender las necesidades de los discentes.
- c) Las obras lexicográficas son útiles tanto para los docentes como para los aprendices. Los primeros suelen usarlas como obras de consulta, para preparar los materiales didácticos, mientras que los segundos suelen utilizarlas como herramienta de aprendizaje.
- d) El uso del diccionario es útil para que los estudiantes tomen conciencia de las peculiaridades fraseológicas, en lo que se refiere, sobre todo, a la forma y a la significación de las UF.
- e) Algunos diccionarios, asimismo, sirven para informar de la frecuencia, del fenómeno de la variación fraseológica, así como del contexto de uso de las UF.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el objetivo principal de este trabajo es ofrecer una visión panorámica sobre la relación que se ha establecido entre la Fraseología y el uso de los diccionarios en la enseñanza de ELE. Dada la amplitud de este objetivo, para alcanzarlo, se ha decidido limitar la perspectiva de estudio a un marco específico. De este modo, en este Trabajo de Fin de Máster se ha elaborado un estado de la cuestión sobre la vinculación entre la enseñanza de la fraseología y la utilización de diccionarios a partir de la revisión de trabajos publicados en las *Actas* de los congresos de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), desde el año 2000 hasta el 2021. ASELE es una organización internacional en la que se reúnen profesores, estudiantes y profesionales que se dedican a la investigación y enseñanza del español como lengua extranjera. Esta organización tiene como objetivo promover por todo el mundo la enseñanza y el aprendizaje de la cultura y la lengua española. Por ello, convoca congresos anualmente y, en estos, los ponentes, que son especialistas en ELE procedentes de todas las partes del mundo, exponen sus investigaciones, que se encuentran relacionadas con la temática propuesta cada año por la asociación. Tras cada congreso, todas las *Actas* se publican de manera digital; actualmente, este material se encuentra disponible en el espacio que le dedica la página virtual del Instituto Cervantes.

La idea inicial era examinar aquellas aportaciones que estuvieran directamente relacionadas con las dos áreas estudiadas: Fraseología y Lexicografía; para esto, se seleccionaron textos siguiendo un filtro manual, pues la página en la que se encuentran no tiene opciones de búsqueda o filtros. Los resultados encontrados, sin embargo, no han sido satisfactorios y, debido a la escasez de trabajos centrados únicamente en estos campos, se ha decidido modificar el enfoque adoptado. Se ha llevado a cabo, por consiguiente, una revisión exhaustiva de todos los textos que o bien hacían referencia a la didáctica de la fraseología, en general, a fin de comprobar si en ellos se mencionaba la utilización de los diccionarios, o bien hablaban de los diccionarios en el aula de ELE, para averiguar si aludían a la Fraseología.

El análisis de los textos seleccionados ha permitido identificar tres líneas temáticas principales, a saber: consideraciones sobre el diccionario en la enseñanza de ELE; reflexiones acerca de la enseñanza de las UF y aportaciones sobre el tratamiento de estas unidades en los diccionarios. Así pues, se ha decidido organizar este Trabajo en torno a las líneas señaladas, de manera que los tres capítulos que siguen a esta Introducción brindan una descripción panorámica del tema estudiado. A continuación, se presentan las conclusiones y las referencias bibliográficas.

De forma concreta, en el primer capítulo se recogen diferentes consideraciones sobre el empleo de los diccionarios en la enseñanza de ELE; los tipos de diccionarios que se suelen usar, específicamente, diccionarios bilingües y monolingües y las actividades didácticas en las que se debe emplear el diccionario. En el segundo capítulo, se presentan las informaciones recopiladas sobre la enseñanza de las UF en el aula de ELE y sobre la noción de UF que manejan los autores. Asimismo, se muestran las aportaciones referentes a la didáctica de las UF en los manuales de ELE, la inclusión de estas unidades en los documentos de referencia de ELE. En este capítulo también se recopilan propuestas didácticas planteadas por los diferentes autores. En el tercero, se presentan las consideraciones realizadas en torno al tratamiento que se da de las UF en los diccionarios de ELE y la inclusión de estas unidades en los diferentes diccionarios, tanto los destinados a nativos como a extranjeros. En el cuarto capítulo, se ofrecen las conclusiones a las que se ha llegado, tras el establecimiento del estado de la cuestión. En líneas generales, ha quedado patente la falta de trabajos que enfoquen, de forma directa, el uso de los diccionarios en la didáctica de las UF. Asimismo, ha quedado evidente el hecho de que, incluso de forma indirecta, este tema no está suficientemente representado en los textos

revisados. Se concluye, así, que, aunque se reconozca el papel que las obras lexicográficas pueden desempeñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF, en cualquier lengua adicional, en general, o en ELE, en particular, esta cuestión no ha merecido destaque en los congresos de ASELE en los últimos veinte años. Para finalizar, figuran las referencias bibliográficas en las que se citan las publicaciones que se han tomado de referencia para la redacción de este Trabajo.

El interés por la Fraseología y la Lexicografía, desarrollado durante la realización del Grado en Estudios Hispánico y potenciado en el Máster, sobre todo en relación con la enseñanza y el aprendizaje en el aula de ELE, ha determinado la elección del tema tratado en este Trabajo de Fin de Máster. Su realización ha hecho posible contemplar las diferentes aportaciones que se han realizado sobre la enseñanza de la Fraseología, en el ámbito de ELE, y, a la vez, reflexionar sobre los desafíos que supone cualquier acercamiento a su didáctica. Se espera que este Trabajo pueda proporcionar informaciones útiles y relevantes a todo aquel que se interese por las cuestiones aquí tratadas y que inspire el desarrollo de estudios similares. En este sentido, se sugiere la revisión de otros tipos de textos, como artículos publicados en revistas, libros y capítulos de libros, monografías, Trabajos Fin de Máster, etc., con el objetivo de construir un estado de la cuestión más completo y detallado acerca de este tema.

1. SOBRE EL DICCIONARIO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

En los textos seleccionados en las *Actas* de ASELE, se puede identificar una importante línea de estudio a la que se dedican muchos autores, por la que se reflexiona sobre el rol de los diccionarios en la enseñanza de ELE. Esta línea tiene carácter introductorio en este Trabajo, pues este capítulo inicial sirve para establecer el contexto general a partir del que se debe abordar la relación entre Fraseología y Lexicografía en ELE. En los textos adscritos a esta línea, los especialistas se interesan por definir los diferentes diccionarios que se pueden emplear en las aulas de ELE, así como presentar los que están publicados y seleccionar el más indicado de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

Por lo general, se parte de la idea de que toda obra lexicográfica tiene función didáctica y, por este motivo, se considera que el diccionario es una herramienta esencial en el aprendizaje de una lengua nativa o extranjera; estos son utilizados por todos los implicados -profesores, estudiantes y autores de materiales didácticos-, en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en la lengua nativa del usuario como de una lengua extranjera. Afirman los especialistas que, al ser una obra didáctica y un elemento pedagógico con función codificadora y decodificadora de la lengua meta, debe aportar apoyo y ayuda a los estudiantes de todos los niveles para que puedan adquirir y perfeccionar en su aprendizaje las destrezas básicas de la lengua. Asimismo, se afirma que el diccionario es una herramienta eficiente, pues cuando el alumno lo emplea dentro del aula puede comprobar que contiene tanto la información léxica como las correspondientes al ámbito fonético, ortográfico, morfosintáctico y cultural (Martínez Navarro, 2005: 573; Hernández 2011; García Platero, 2016). Por todo ello, se defiende la idea de que debe ser incorporado y utilizado de manera efectiva en el aula.

Hernández (2011) afirma que el diccionario es un recurso necesario y valioso para la adquisición de aptitudes y de la competencia comunicativa, porque recoge y aporta una gran cantidad de información, tanto lingüística como cultural. Por otra parte, se recuerda que su relevancia queda reflejada en el *Marco común europeo de referencia (MCER)* (Consejo de Europa, 2002), puesto que ahí se dice que en el proceso de aprendizaje se debe: “desarrollar destrezas y habilidades para usar un diccionario” (Consejo de Europa, 2002:12). A través de este recurso, se señala, los aprendices pueden comprender los

mensajes escritos de forma sencilla, pues sin el diccionario solo se puede comprender lo esencial (Moreno Moreno, 2018).

Por otra parte, se señala que los docentes de ELE deben seleccionar el diccionario que se adapte lo máximo posible a las necesidades de los alumnos. Se advierte, no obstante, que gran parte de los profesores desconocen las metodologías y los principios básicos, propios de la Lexicografía, y esto puede crear problemas a la hora de recomendar un diccionario, pues esta recomendación implica haber examinado su contenido, para asegurarse de que se adapta a las destrezas exigidas en el aprendizaje de la lengua meta, y haber verificado si este se adecua a las necesidades y competencias de los alumnos. En relación con ello, se afirma que el docente tiene que ayudar a que el aprendiz entienda que los diccionarios propuestos pueden tener diferentes funciones, descodificadora y/o codificadora, debido a que contienen herramientas que facilitan la comprensión o la creación de nuevas situaciones comunicativas. Se concluye, así, que, para poder utilizar correctamente los diccionarios, los usuarios deben desarrollar cierta competencia lexicográfica, y muchas veces se debe tener en cuenta la propia competencia lingüística para poder entenderlos adecuadamente (García, 2016; Moreno, 2018).

Cuando se habla de diccionarios destinados a ELE, se pueden encontrar diversas opiniones sobre su empleo en el aula. Los expertos reconocen dos tipos de diccionarios que se deben utilizar en el aula: los diccionarios bilingües y los diccionarios monolingües. Consideran que, para seleccionar la obra correcta que tienen que utilizar los alumnos, se tienen que tomar en consideración la diversidad de necesidades que tienen, sus objetivos y el nivel en el que se encuentra, ya sea un alumno o un grupo de alumnos. Los profesores y expertos en español como lengua extranjera, en relación con la elección de diccionarios bilingües y monolingües, coinciden en que se debe dar preferencia a los primeros en las fases iniciales de la enseñanza del español, mientras que el monolingüe se tiene que utilizar a partir del nivel intermedio.

Hernández (2001 *apud* Ruhstaller, 2005) afirma que los diccionarios bilingües se destinan, principalmente, a los aprendices que se inician en el aprendizaje de una segunda lengua, pues ayudan a descodificar y producir enunciados. Según este autor, cuando se alcanza un cierto nivel de dominio en la lengua, sobre todo en un nivel intermedio, se debe ofrecer a los alumnos diccionarios monolingües para usuarios extranjeros, diferentes a los que se destinan a hablantes nativos, y cuyas definiciones son verdaderas explicaciones que ayuden a los estudiantes en las actividades de producción. Para los

estudiantes que tienen un nivel avanzado se les debe recomendar diccionarios monolingües generales para hablantes nativos del español. Es necesario recordar que también se han elaborado diccionarios mixtos que son una mezcla entre el bilingüe y el monolingüe, y que se conoce como diccionario semibilingüe; en este tipo de obra, las acepciones de la lengua meta se redactan en una manera sencilla y se ofrece un equivalente por significado (Ruhstaller, 2005; Moreno, 2018).

1.1. DICCIONARIOS BILINGÜES Y MONOLINGÜES EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Los diccionarios bilingües son recomendados principalmente a estudiantes que han comenzado en el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el español. Estos permiten al aprendiz extranjero poder descodificar los enunciados de la lengua meta, pero tiene un uso muy limitado para producirlos. Su principal objetivo es ofrecer la oportunidad de resolver las dificultades de descodificación (de la segunda lengua a la primera, codificación (elaborar textos en la segunda lengua) y transcodificación en las dos lenguas, la lengua materna y la lengua meta, todo en un mismo tomo. Las definiciones se presentan a través de su traducción sinonímica e información semántica, y se muestra su equivalente cuando el usuario desea expresar un concepto que tan solo conoce en su lengua de la forma más rápida y cómoda. Además, también tiene múltiples aplicaciones, como informar específicamente sobre las circunstancias de tipo fonético, pragmático y de registro de uso. Este diccionario ayuda al aprendiz a construir una red de palabras bien establecida y completa (Garrudo, 2005; Ruhstaller, 2005).

Resulta sorprendente que, a pesar de la importancia del diccionario bilingüe en el aprendizaje de ELE, en los textos revisados se encuentran muchas más informaciones sobre los diccionarios monolingües. Como se ha expuesto en el apartado anterior, los diccionarios monolingües se introducen en la enseñanza de las lenguas a partir de un nivel intermedio, reconocido por el *MCER* como nivel B1 y B2. Se señala que en los niveles medios y superiores, el diccionario supone una herramienta complementaria a la enseñanza de la lengua, aunque en muchas ocasiones los alumnos revisan diccionarios monolingües destinados a nativos, los profesores deben encargarse de mostrarles que hay obras monolingües exclusivamente para usuarios extranjeros, que se pueden encontrar con diferentes denominaciones: diccionarios de aprendizaje (DMA) (Sánchez y

Contreras, 2005), diccionario didáctico (Hernández, 2000) o diccionarios monolingües para extranjeros (DME) (Rodríguez, Alija, Le Men, y Rueda, 2001; Hernández, 2001).

Los autores establecen que el diccionario monolingüe destinado a nativos, escolar o de adultos, presenta al estudiante de ELE información que no es capaz de entender o que es irrelevante en su consulta, pues el aprendiz de la L2 está interesado en conocer la información completa y explícita de las palabras comunes, mientras que el nativo buscaría palabras y entradas poco comunes. Se considera que los alumnos extranjeros no tienen la misma competencia lingüística que tienen los nativos, por lo que en los diccionarios monolingües para extranjeros deben ser prioritarios los elementos didácticos.

A partir de este punto, cuando se nombren los diccionarios didácticos o diccionarios de aprendizaje, se está haciendo referencia únicamente a los exclusivos en enseñanza de lengua extranjera o para extranjeros. Los autores consideran que este tipo de diccionario se ha vuelto un recurso imprescindible en la enseñanza de lenguas extranjeras, y el alumno busca que esta obra le pueda ayudar en las dificultades que encuentre, exige que el vocabulario se exponga de manera clara, simple y transparente, y que, además, le sirva para poder expresarse, no solo para comprender. Además, señalan que con la ayuda del diccionario el aprendiz pretende ampliar sus conocimientos sobre el significado de las palabras que desconoce o establecer relaciones léxicas y gramaticales. Estos recursos se tienen que aplicar como una base real que ayude a desarrollar la interlengua del alumno, para que, así, este pueda comunicarse adecuadamente en los diferentes contextos. Afirman los especialistas que estos diccionarios ayudan a los aprendices a utilizar toda su competencia lingüística para así comprender la oración formulada en las definiciones presentadas, en este caso, en español; en consecuencia, los alumnos deben ser capaces de hacer un ejercicio de comprensión lectora. Del mismo modo, aseveran que el diccionario monolingüe tiene que tratar de solucionar los problemas que les surgen a los usuarios con las actividades de comprensión, además de ayudar con ciertas actividades de producción que pueden llegar a presentar dificultades (Sánchez y Contreras, 2005; Ruhstaller, 2005; García Platero, 2018).

Martínez Marín (1990, *apud* Sánchez y Contreras, 2005) sostiene que los diccionarios didácticos funcionan como material de apoyo tanto para las actividades de descodificación como para las de composición, incluyendo en ellos indicaciones de carácter semántico y pragmático, además de aportar información gramatical; los extranjeros no pueden llenar ciertos vacíos con su propia competencia o intuición

lingüística, por lo que son muchos los autores que exigen una abundante información gramatical. En consecuencia, estas obras deberían considerarse un fin en sí mismo como método de inmersión en una lengua meta, en vista de que la información metalingüística que aportan puede ayudar a que los aprendices tengan que utilizar sus propios conocimientos para poder llegar a descodificar mensajes comunicativos.

Resulta de interés señalar que Hernández (2001 *apud* Díaz Rosales, 2017) define el diccionario monolingüe para extranjeros como un género ilegítimo que no se diferencia del diccionario de uso para nativos. A la vez, García Platero (2016) también afirma que estas obras monolingües para usuarios extranjeros no se diferencian en gran cantidad a los diccionarios que se encuentran destinados a estudiantes nativos. En relación con ello, Battaner (2001) y Azorín Fernández (2010) han destacado en sus trabajos las características que estos diccionarios comparten:

- Restricción de entradas según las necesidades de los alumnos a los que está dirigido el diccionario y selección sincrónica según el uso actual que se les da a las palabras.
- Mejora en las acepciones (por ejemplo, se ha cambiado *dícese* por *se dice*) y en las definiciones, por ejemplo, *falaz* que se definía como ‘Que tiene vicio a la falacia’, se ha modificado por ‘Que es falso o engañoso’ o ‘Que induce a mentira o falsedad’ (Battaner, 2001).
- Eliminación de acepciones anticuadas. Se han quitado todas aquellas acepciones de las que ya no hacen uso los hablantes y los aprendices de lengua extranjera.
- Inclusión de usos nuevos. Se afirma que la nueva lexicografía recoge todos los nuevos usos que se le dan a las palabras y a la lengua, y los reúne en los diccionarios.
- Aumento de información gramatical. Se señala que las informaciones que se incluyen son en su mayoría cuestiones morfológicas, hay una mayor presencia de información de carácter morfofuncional, así como las conjugaciones de verbos, plurales, la posición de los adjetivos, etcétera.
- Introducción de los sinónimos y antónimos en las acepciones. Esta inclusión se encuentra más en los diccionarios escolares que en los monolingües, pero, en

respuesta a las necesidades de los alumnos, esta situación habría cambiado en las últimas ediciones de estas obras.

- Control de vocabulario. De acuerdo con los especialistas, se restringe el vocabulario de acuerdo con los conocimientos y necesidades de los alumnos. Este control se da tanto en la macroestructura del diccionario como en las definiciones.
- Ejemplificación abundante y enfocada de manera didáctica para que los aprendices sean capaces de comprenderla de manera sencilla y eficaz.
- Tratamiento detallado de las unidades fraseológicas, especialmente las colocaciones, aunque muchos diccionarios también dan importancia a las locuciones, como el *Diccionario Salamanca de la lengua española*.
- Información pragmática que indique el uso de las acepciones en diversos contextos educativos.

Como se ha explicado anteriormente, los diccionarios de uso para nativos o los diccionarios escolares no son adecuados para un contexto de enseñanza de lengua extranjera, pues estos no tienen las mismas competencias lingüísticas en la lengua meta que los nativos; es por esto por lo que los diccionarios didácticos para extranjeros tienen unas características propias que los hacen únicos:

- Léxico controlado en las definiciones para facilitar la consulta.
- Incorporación de datos sintácticos, por ejemplo, los rasgos en los sustantivos (si son más o menos contables), la posición del adjetivo adjunto, restricciones de sujetos y complementos (directo, indirecto o de régimen) en los verbos, etcétera.
- Necesidad de incluir más datos y explicaciones sobre el significado y el empleo de los términos con el fin de que sea una herramienta práctica para la codificación y descodificación.
- Componente productivo que aporte las indicaciones necesarias para el uso de las unidades léxicas que describen; es decir, introducción de las marcas de uso que aportan información indispensable acerca de las restricciones de uso que afectan a las palabras.

Los autores consideran que, si se cumplen estos requisitos en los diccionarios didácticos, se formará una herramienta indispensable y fundamental para profundizar en el conocimiento de la lengua meta, por lo que serviría para que los alumnos desarrollasen un aprendizaje eficaz de acuerdo con sus necesidades.

Las características anteriores, propias de un diccionario monolingüe, se pueden ver reflejadas en el siguiente artículo, extraído del *Diccionario de español para extranjeros*, de SM:

pin.güe adj.inv. Abundante, copioso o fértil: *Este negocio nos va a proporcionar pingües beneficios* || Ant. *Escaso*. || Se usa más delante de un nombre en plural: *pingües ganancias, pingües beneficios* (Hernández, 2011: 408).

Este autor compara este artículo con el que ofrece el *Diccionario de la lengua española* (DLE), mucho más sencillo:

pingüe. (Del lat. *pinguis*). 1. adj. Craso, gordo, mantecoso. 2. adj. Abundante, copioso, fértil.

Hernández (2011) considera que el primero es el que mejor se adapta a las necesidades de los alumnos de ELE, pues para definir la palabra ofrece sinónimos y un antónimo, además de un ejemplo en el que se muestra cómo emplearla correctamente.

Los autores señalan los siguientes diccionarios como los principales diccionarios didácticos que se encuentran actualmente en las aulas de ELE (Rodríguez et al., 2001; Martínez Navarro, 2005, Azorín Fernández, 2010; Díaz Rosales, 2017; Platero, 2018; Moreno, 2018):

- *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (DiPELE)¹, de 1995.
- *Diccionario Salamanca de la lengua española* (DISELE o SALAMANCA), de 1996.
- *Gran diccionario de uso del español actual*², de 2001.
- *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* (DIE o ESPASA), de 2002.

¹ Navarro (2004) lo identifica como ALCALÁ.

² Este diccionario en su primera edición, en 1985, se llamaba *Gran diccionarios para la enseñanza de la lengua española*.

- *Diccionario de español para extranjeros (DSLE)*, de 2002.

Estos diccionarios se pueden describir a través de tres características: didácticos, codificadores y descodificadores y una finalidad: pueden ofrecer y facilitar enseñanza de lenguas en los alumnos.

1.2. EL DICCIONARIO EN LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Dos de los textos revisados están dedicados especialmente a actividades didácticas en las que se debe emplear el uso del diccionario. Este dato es un indicativo de su potencial como recurso didáctico. El autor de uno de los textos es Moreno Moreno (2018), en cuyo trabajo revisa un total de sesenta y seis manuales de ELE y propone una clasificación propia de los ejercicios hallados. Por otra parte, se destaca el trabajo de Alija, Rodríguez, Le Men y Rueda (2001) en el que se proponen actividades propias creadas por los autores, actividades en las que los alumnos deben dar uso al diccionario didáctico.

En su trabajo, Moreno (2018) sostiene que las informaciones que se encuentran en los manuales de ELE sobre el empleo del diccionario no son suficientes y que las prácticas que estos proponen se relacionan con la competencia lingüística individual del alumno que los utiliza. Las actividades que recogen estas publicaciones muchas veces no superan la búsqueda básica de palabras por orden alfabético o la búsqueda en diccionarios didácticos electrónicos. En su propuesta, esta autora establece una clasificación de ejercicios según su contenido e intenta revisar si estos fomentan el aprendizaje y el desarrollo de las destrezas y habilidades necesarios para hacer uso de un diccionario. Además, comprueba si el aprendiz puede entender mensajes escritos con la ayuda del diccionario.

Establece las siguientes categorías teniendo en cuenta el contenido de las actividades:

- 1) Categoría de contenido básico: en esta categoría, las actividades están pensadas para desarrollar la competencia léxico-semántica de los estudiantes. El objetivo principal de estos ejercicios es buscar la definición de la palabra en el diccionario. No se indica el diccionario que se debe usar. Los enunciados más empleados dicen lo siguiente: “busca en el diccionario el significado de las palabras o expresiones que no conozcas”;

“lee y comprueba en el diccionario”; “relaciona las palabras de la columna de la derecha con los significados de la columna izquierda”.

Moreno Moreno (2018) afirma que en los ejercicios se emplean dos tipos de métodos de aprendizaje: el *método directo*, en el que se trata de traducir la palabra extranjera y la realidad que denomina. Y el *método gramática-traducción*, que se centran en la traducción de la lengua materna a la lengua extranjera, en este caso el español. Se destacan los siguientes tipos de actividades:

- De acceso directo al léxico. Se ofrecen palabras que el alumno conoce y el uso del diccionario es opcional.
- Las que están presentadas por imágenes, es decir, que se presentan unas imágenes y se pide al alumno que las identifique en español.
- Asociado onomasiológicamente. El léxico es contextualizado en una situación concreta y los alumnos deben asociarlo.
- A partir de un texto escrito. El alumno elige las palabras de un texto escrito que necesita buscar en el diccionario. Los títulos de estos ejercicios suelen ser: “Lee este texto con la ayuda del diccionario”
- Traducción. Se trabaja la gramática-traducción con enunciados como “¿cómo se dice en tu lengua?”

2) Categoría de contenido relacionado: en esta categoría el léxico se trabaja desde las relaciones semánticas. En estas actividades no se indica ninguna herramienta de búsqueda óptima de las palabras. El objetivo de estos ejercicios es la ampliación de vocabulario. Se encuentran enunciados como: “escribe el adjetivo contrario de estos que te proponemos. El diccionario te puede ayudar”, “selecciona un campo léxico y busca las palabras que lo componen en el diccionario” o “señala la palabra que no pertenece al grupo, el diccionario te puede ayudar”.

3) Categoría de contenido específico: en esta categoría se agrupan actividades de contenido específico metalexigráfico. En estas actividades, además de desarrollar la competencia léxico-semántica, se desarrolla la identificación de la información lingüística que describe el diccionario, así como su uso. Se encuentran los diferentes tipos de actividades:

- Definición/equivalencia léxica: en la actividad hay que buscar la definición o la equivalencia. Se debe consultar un diccionario bilingüe que ofrezca la traducción de la palabra, sus acepciones o frases contextualizadas que lo pongan en práctica en un acto comunicativo. Su enunciado puede ser “consulta el diccionario”.
- Abreviatura: se deben buscar las abreviaturas utilizadas en el diccionario.
- Orden alfabético: en estas actividades se propone la búsqueda de las palabras para ordenarlas por orden alfabético.
- Lematización: las actividades proponen buscar las palabras por sus lemas.
- Información gramatical: se debe aportar la información gramatical de la palabra, por ejemplo, buscar si una palabra está en masculino o femenino.

En cambio, Alija *et al.* (2000) proponen actividades propias en las que se pueden emplear diccionarios. Distinguen tres clases de series de actividades diferentes que engloban su propia secuencia de ejercicios:

- a) En estas actividades que se proponen el alumno debe tomar contacto con el fenómeno de la variación lingüística, a través de ejemplos de variación diatópica, diafásica y diastrática. Para esto plantean tres actividades diferentes: en la primera, el alumno debe leer un texto de A. Pérez Reverte en el que se encuentra una gran cantidad de expresiones coloquiales y jergales, como *mosquea* o *poner de moda*, y se pide a estos que los consulten en el diccionario. Posteriormente deben poner sus resultados en común para deducir los significados. En el segundo ejercicio, se presentan diferentes enunciados en los que aparecen expresiones coloquiales; los aprendices deben indicar cuáles son las expresiones y si las conocen, si no las conocen deberá buscarlas en el diccionario. Por último, presentan un ejercicio de variación diatópica, pues, para empezar, el docente debe explicar la diversidad del español en América, insistiendo en la variación léxica que hay entre España y América, para después introducir un texto de E. Lorenzini y C. Ferman:

El otro día fuimos a mirar vidrieras con Patri. Nos encantó una pollera azul, pero era carísima. Como estacionamos lejos, buscamos un restorán por ahí. Encontramos una parrilla muy linda que tenía mesas en la vereda. Yo pedí un bife y Patri un sánguche de chorizo. De postre comimos

duraznos y damascos. A pesar de que estábamos a la sombra, el calor era terrible. El pobre mozo más que saco parecía tener una frazada: transpiraba como una canilla.

El alumno tiene que marcar en él las palabras que le llamen la atención, para a continuación buscarlas en el diccionario. Después se le dará la versión de este texto en la variedad de español de peninsular para que puedan contrastar ambas versiones. Como se puede comprobar, en este texto no aparecen fraseologismos.

- b) En esta actividad se sugiere que los aprendices elaboren un pequeño relato, se puede realizar de manera individual o en equipos. El docente propone un corpus de palabras y los alumnos, para empezar, tienen que buscar todas estas en el diccionario y apuntar su información gramatical y sus diferentes acepciones. Después deben crear una breve historia con los términos que se han trabajado.

- c) Esta actividad se realiza por equipos, y se divide a la clase en dos grupos. Se aporta a cada equipo una lista con diez palabras que los integrantes tienen que consultar su significado en el diccionario. Después entregan la lista sin definiciones al equipo contrario y este debe montar una historia o un diálogo con las palabras de la lista del otro grupo. Los estudiantes pueden utilizar el diccionario para conocer el significado de las palabras. Al finalizar se hace una puesta en común y se comprueban los significados de las palabras y si el relato se ha elaborado correctamente.

En la revisión llevada a cabo sobre esta línea temática, no se han encontrado trabajos que se centren especialmente en la Fraseología, pese a su relevancia para su foco principal: la descripción de los diferentes diccionarios y su empleo en la enseñanza-aprendizaje. En definitiva, han sido mínimas las referencias a la Fraseología y su vinculación con el uso de los diccionarios en el aula de ELE.

2. ACERCA DEL PAPEL DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN EL AULA DE ELE

En la revisión que se ha realizado de las *Actas* de ASELE, se ha podido comprobar que los autores tienen un gran interés en el tratamiento que se da a las UF dentro del aula de ELE, por lo que en este apartado se recogen los diferentes planteamientos desarrollados. El resultado de este examen sirve para mostrar en qué medida se tienen en cuenta los diccionarios en la didáctica de las UF. Por lo general, la mayoría de los autores se interesa por tratar los problemas terminológicos concernientes al término *unidad fraseológica* y por formular propuestas enfocadas en la enseñanza de este tipo de unidad.

2.1. EN TORNO A LA NOCIÓN DE UNIDAD FRASEOLÓGICA

Corpas Pastor (1996 *apud* Gwiazdowska, 2020) sostiene que la abundancia de términos y las diferentes clasificaciones que se proponen dentro de la Fraseología constituyen uno de sus principales problemas. Muchos autores alegan que la Fraseología hoy en día sigue siendo un campo de batalla para los especialistas, dado que aún persisten problemas respecto a su estatus como disciplina y a la clasificación o delimitación de su objeto de estudio. Si se revisan los trabajos que se han reunido, se puede poner como ejemplo de la confusión que perdura en esta disciplina el hecho de que las unidades estudiadas no reciben solo un nombre, pues se pueden encontrar designadas con diferentes términos. Así, no solo las reconocen como “UF”, sino que, además, se utilizan muchos otros términos. Rivas González (2005), por ejemplo, emplea el término *expresión fraseológica*; Saracho Arnáiz (2011), a su vez, las reconoce como *expresiones idiomáticas* y D’Andrea (2018) como *unidades léxicas*.

Lo que sí afirman los autores consultados es que su principal objeto de estudio son las UF, entendidas como unidades lingüísticas formadas por dos o más palabras gráficas (como mínimo) o una oración compuesta (como máximo). Ahora bien, tampoco en este caso hay consenso: Saracho Arnáiz (2016), por ejemplo, expresa que en su límite inferior se encuentran los compuestos sintagmáticos y las colocaciones, mientras que en el superior están las paremias. Además, se pueden encontrar dos perspectivas del fenómeno fraseológico, la llamada concepción estrecha, que tan solo recoge las locuciones; y la concepción ancha, que reúne las fórmulas rutinarias, las colocaciones y las paremias. (Saracho Arnáiz, 2011; Saracho Arnáiz, 2016; Gwiazdowska, 2020).

Si en algo coinciden los autores, es en la descripción de las UF, ya que estos afirman que son unidades pluriverbales que poseen fijación o estabilidad, son combinaciones de palabras fijas cuyos elementos, por lo general, no se pueden mover dentro del enunciado, pues adquieren cierto grado de fijación morfológica y sintáctica (*dormirse en los laureles* > **en los laureles dormirse*). Poseen un significado idiomático, muchas de las UF presentan una alta fijación semántica o idiomática, es decir, que la unidad fija contiene un significado inherente propio, puesto que, si se deduce el significado de este enunciado atendiendo a estas unidades por separado, el resultado no sería el esperado (el significado de *perder los papeles* no es la suma de perder + los papeles) (Rivas González, 2005; Saracho Arnáiz, 2011; 2016; D'Andrea, 2018). Asimismo, Saracho Arnáiz (2016) sostiene que el fenómeno de la idiomática no se encuentra en todas las unidades, ya que algunas tienen un sentido opaco, y otras pueden ser de tipo social o expresivo, o de moral y de sentencia, el hablante puede entenderlas más fácilmente.

En cuanto a su taxonomía, Saracho Arnáiz (2016) apuesta por la clasificación de las UF que hace Corpas Pastor en su obra de 1996, por lo que reconoce la existencia de colocaciones (*negar rotundamente*), locuciones (*gota a gota*), fórmulas rutinarias (*buenas tardes*) y paremias (*por la boca muere el pez*). Por otra parte, Gwiazdowska (2020) apuesta por la clasificación que propone el del: «conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo».

D'Andrea (2018), apoyándose, asimismo, en las aportaciones de Corpas Pastor, de 1996, afirma que las colocaciones son sintagmas libres que se forman a partir de unas reglas establecidas, a la vez que tienen un cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso, por ejemplo, se puede *entablar una conversación* con alguien, pero no una **charla*. En cambio, las locuciones son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas que tienen una fijación morfosintáctica, una determinada función gramatical y un significado idiomático (*mano de santo*) o recto (*cara a cara*). Las locuciones se dividen según la función gramatical que desempeñen, por lo que se puede distinguir entre locuciones nominales (*media naranja*), verbales (*hablar por los codos*), adjetivas (*segunda mano*), adverbiales (*alguno que otro*), preposicionales (*en medio de*) y conjuntivas (*a condición de que*) (D'Andrea, 2018; Jing, 2021)

Por último, D'Andrea (2018) considera que las fórmulas rutinarias (*buenas tardes*) son expresiones de interacción social común que desempeñan una función concreta en una situación determinada. En cambio, los refranes constituyen microtextos y provienen como herencia de la sabiduría popular; estos tienen autonomía sintáctica y morfológica y expresa de manera poética un consejo moral, un consejo práctico o una enseñanza (*a caballo regalado no le mires el diente*).

2.2. CONSIDERACIONES SOBRE FRASEODIDÁCTICA

Otro aspecto considerado en los trabajos acerca de la Fraseología en el aula de ELE es la existencia de una disciplina que se ocuparía exclusivamente de la didáctica de este tipo de unidades léxicas. Muchos autores creen que la Fraseodidáctica es una disciplina independiente, y no una subdisciplina de la Fraseología. La Fraseodidáctica se encarga del aprendizaje y de la enseñanza de las UF, aparte, también se encarga de analizar el trato y la atención que reciben las UF dentro de la enseñanza de lenguas, ya sea materna o extranjera (LE). Informan los especialistas que esta área se ha incorporado recientemente en la investigación de la didáctica de las segundas lenguas, tiene origen germánico, y fue ideado por Kuhn en 1987. En España, de acuerdo con los textos consultados, este término lo adopta Zulategui en 2001 y, más tarde, Corpas Pastor en 2003; otros autores españoles, en cambio, prefieren hablar de *la didáctica o la enseñanza de la fraseología*. Consideran, finalmente, que la Fraseodidáctica es, en la actualidad, un campo que se encuentra en desarrollo y tiene carácter interdisciplinar, pues combina la Fraseología, la enseñanza de lenguas y la lingüística contrastiva, además de la psicolingüística y la sociolingüística (López Vázquez, 2011: 531; Gwiazdowska, 2020: 400).

Gwiazdowska (2020: 400) adopta la definición de González Rey, de 2012, según la cual la Fraseodidáctica es la didáctica de la fraseología de una lengua, además de la didáctica de una lengua a través de su fraseología. No se trata solo de la enseñanza de una lengua, pues las UF son el reflejo de la cultura de una comunidad hablante. Los aspectos socioculturales de las comunidades de hablantes se encuentran recogidos en las estructuras lingüísticas que estos emplean, y estas expresiones fijas son su ventana más directa. Esta área hace referencia a la adquisición y al aprendizaje de las UF, ya sea en su lengua materna como en una lengua extranjera. El objetivo principal de la Fraseodidáctica

es observar los fenómenos relacionados con la comprensión y la expresión que se da de las UF tanto en la enseñanza de la lengua materna como de la lengua extranjera. Se procura que los hablantes reconozcan, aprendan y empleen las UF como unidades con un significado fijo, y que así puedan aplicarlas adecuadamente a una situación comunicativa determinada.

Muchos de los autores consultados describen la Fraseodidáctica como un medio para alcanzar un fin: el de mejorar la competencia fraseológica y comunicativa de los estudiantes. Consideran que el alumno que quiere dominar una lengua debe desarrollar su competencia fraseológica, la cual puede influir de manera directa en los intercambios comunicativos entre los hablantes de una comunidad. Por esta razón el componente fraseológico debe tener una especial importancia en ELE. En este contexto, la competencia fraseológica se entiende como la capacidad de emplear segmentos fijos correctamente, aportando así un significado preciso y más complejo; para alcanzar esta capacidad, se debe reconocer eficientemente la estructura externa de la unidad y su significado. Adquirir esta competencia es un proceso difícil, debido a que la naturaleza de las UF es muy problemática, sobre todo aquellas que aportan significados extensos (López Vázquez, 2011: 531, Saracho Arnáiz, 2016: 924; Gwiazdowska, 2020: 400).

Los autores reseñados señalan que las UF en la enseñanza de lenguas son tratadas como una parte más del léxico, y estas, a diferencia de las diferentes clases de unidades léxicas que se pueden encontrar, son un elemento problemático para los nuevos aprendientes de español debido a algunas de las características mencionadas, como el alto grado de fijación e idiomatidad. Jing (2021) presenta los diferentes problemas que se observan en el aprendizaje de las UF en los alumnos de ELE:

- La complejidad de entender las fórmulas, dichos o expresiones fijas que contienen un significado unitario, es decir, no deducible de los componentes por separado. No se puede traducir palabra por palabra.
- La ausencia de un criterio general acerca de qué se debe enseñar y cómo hacerlo al introducirlo en las aulas.
- La dificultad que los estudiantes tienen para reproducirlas, ya que no llegan a alcanzar la vinculación que existe entre su significado y el componente sociocultural que esconden y es compartido por los hablantes nativos del español. Son unidades nacional y culturalmente específicas, es decir, presentan la visión

propia de una comunidad lingüística determinada, por lo que comprenderlas y emplearlas puede causar problemas para los aprendices.

- La dificultad en comprenderlas y, muchas veces, la imposibilidad de traducirlas a otros idiomas si no se encuentra una equivalencia.

Sostienen también los autores que, en la enseñanza de las UF, otro de los principales problemas es la formación del profesorado, pues para poder enseñar estas unidades, los docentes deben conocer los aspectos generales de la Fraseología teórica, el hecho fraseológico, sus componentes y su uso, para así poder explicarlas claramente a los alumnos; tiene que posicionarse y seleccionar el contenido de las UF que incluirá y explicará en el aula y el porqué de esta selección. Consideran que, actualmente, los profesores de ELE no disponen de una formación adecuada que les permita reconocer la importancia de las UF, por lo que no le pueden dar la atención que merecen en el aula. La falta de conocimiento teórico y la metodología apropiada para introducirlas en una nueva lengua, puede dar lugar a malentendidos dentro del aula.

Al igual que los docentes, tanto los manuales como documentos de referencia, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes, 2007) y el *MCER* tampoco están preparados para fomentar la competencia fraseológica de los aprendices, puesto que dedican muy poca atención a las UF; estas, cuando aparecen, están casi siempre restrictas a los niveles de aprendizaje más altos (López Vázquez, 2011, Saracho Arnáiz, 2016). En relación con ello, Saracho Arnáiz (2011: 818) afirma que existe una creencia extendida según la cual el aprendizaje de las UF debe darse en niveles avanzados, pues en estos los alumnos ya han completado los conocimientos básicos y medios en la lengua extranjera, y son capaces de comprender, interiorizar y emplear estas unidades. Por esto, muchos expertos consideran que la enseñanza de estas unidades léxicas se tiene que introducir en los niveles más altos. En cambio, otros autores, como la propia Saracho Arnáiz, (2011; 2016), López Vázquez (2011) y D'Andrea (2018) manifiestan que la enseñanza de las UF debe darse en los primeros niveles del aprendizaje, en el momento que el estudiante comienza a desarrollar su competencia lingüística en la lengua extranjera (A1 y A2). Explican que, actualmente, los manuales de ELE de niveles iniciales no tienen en cuenta la mayor parte de estas unidades, aunque sí se puede observar la presencia de algunas las fórmulas rutinarias; y no es hasta los niveles intermedios (B1 y B2) donde se empieza a tratar el resto de UF. Estos autores están de acuerdo en que se

deben proponer unos criterios que no dificulten el aprendizaje de las UF, pues como se ha afirmado anteriormente, se encuentran muchos problemas en su aprendizaje y enseñanza.

Para complicar la situación, Gwiazdowska (2020) afirma que muchos docentes abandonan la enseñanza de las UF en los niveles más altos, pues opinan que se trata de unidades opacas y poco motivadoras, por lo que la comprensión, adquisición y memorización de estas por parte del alumno es algo complejo. Asevera, así, que “resulta difícil tanto de enseñar como de aprender” (Gwiazdowska, 2020: 398); sin embargo, a pesar de los problemas y obstáculos implicados en su enseñanza, no se debe prescindir de estas estructuras, debido a su carácter cultural, que no solo refleja la historia y las costumbres de los hablantes de una comunidad, sino también su forma de pensar y conceptualizar el mundo. Estas unidades deben ser incluidas en todos los niveles de enseñanza, puesto que no se puede dominar una lengua si no se tiene conocimiento de su cultura.

Estas expresiones no siempre suponen un problema para los alumnos, pues la idiomaticidad, dentro de expresiones fijas, es de carácter universal en todas las lenguas y los estudiantes, al reconocer este proceso, suelen relacionar las expresiones idiomáticas de la LE con el sentido figurado de las expresiones de su lengua materna. Aparte, estas unidades constituyen un aspecto delicado y asumen un papel secundario dentro de las clases de español como lengua extranjera, ya sea por la falta de tiempo o por la dificultad que supone su enseñanza y aprendizaje. Entre estas razones se pueden destacar las dificultades que surgen por su especialización semántica y su fijación formal, a parte de la falta de referencias sobre qué UF deben adquirirse en las diferentes etapas del aprendizaje (López Vázquez, 2011; Saracho Arnáiz, 2016).

Pese a la importancia de las discusiones en torno a la noción de Fraseodidáctica tampoco en los trabajos revisados dentro de esta línea temática se hace cualquier alusión al papel de los diccionarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF; sin embargo, esta cuestión sí es pertinente, ya que, por ejemplo, Gwiazdowska (2020) acude a un diccionario para clasificar las UF. De esta manera, se puede ver que no solo profesores y alumnos utilizan este tipo de obra, sino también investigadores, con el objetivo de extraer información fraseológica.

2.2.1. LAS UF EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES Y EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

En el ámbito de la Fraseodidáctica, *el PCIC* y el *MCER* han recibido especial atención. Estos son los documentos imprescindibles de referencia para los profesionales de la enseñanza de lenguas y ELE, además de todas las personas que se acercan de manera autónoma para aprender español como lengua extranjera (López Vázquez, 2011: 534; Saracho Arnáiz, 2016: 924; Miramón Escribano, 2021: 458). Por esta razón, muchos especialistas se acercan a estas obras con el objetivo de comprobar qué atención dispensan a la Fraseología.

Miramón Escribano (2021) y Saracho Arnáiz (2016), por ejemplo, sostienen que dentro del *MCER* no se encuentra mencionada la competencia fraseológica, pero sí la léxica, en la que se introducen elementos léxicos como expresiones fijas y palabras polisémicas. En relación con la tipología de UF, para las que el *MCER* emplea una terminología propia con el fin de designar las diferentes unidades, estas autoras identifican las siguientes:

- Las fórmulas fijas, definidas como convencionalismos sociales o fórmulas rutinarias, y las paremias: refranes, proverbios, etc. También identifican *arcaísmos residuales* (se entienden como paremias),
- Modismos, que se describen como metáforas lexicalizadas, por ejemplo, *estirar la pata* e intensificadores, así como, *blanco como la nieve*. Miramón Escribano (2021) las llama locuciones.
- Estructuras fijas que se utilizan en bloque, aunque cambian un elemento, como en *por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?* Miramón Escribano (2021) las clasifica como fórmulas rutinarias.
- Otras frases hechas, como locuciones prepositivas o verbos con régimen preposicional.
- Régimen semántico o colocaciones, que son elementos léxicos que se usan juntos.

Las denominaciones que emplea el *MCER* no encajan con las usadas por los fraseólogos en sus investigaciones más recientes. Aunque ofrezca esta especie de panorama fraseológico, posteriormente no se detalla ni se explica el lugar que ocupan las UF dentro de sus niveles, pues se *deja en mano* del docente o del lector la distribución de

estos contenidos en los diferentes niveles, tanto en los niveles lingüísticos generales como en los de competencia léxica (Miramón Escribano, 2021).

Dentro del *MCER*, en los niveles A1-A2, la Fraseología no se encuentra mencionada de manera directa, aunque sí que se puede intuir dentro de los enunciados presentados en los contenidos de las escalas ilustrativas; por ejemplo, en el nivel A1 menciona que el usuario “es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato” (Consejo de Europa, 2002: 26 *apud* Miramón Escribano, 2021: 460). En el A2 se expone que el usuario “es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)” (Consejo de Europa, 2002: 26 *apud* Miramón Escribano, 2019: 460). En los niveles iniciales se incluyen fórmulas rutinarias, como, por ejemplo, *buenos días* o *¡Que aproveche!*, dado que se considera que los usuarios las aprenden de manera funcional, ya que no llegan a analizar sus componentes.

Por otra parte, en el *PCIC*, en los niveles A1-A2, se presentan los *exponentes fijos*, lo que los fraseólogos conocen como fórmulas rutinarias, dentro del apartado dedicado a las funciones. López Vázquez (2011: 535) está de acuerdo con la postura adoptada en el *PCIC*, ya que también considera que las primeras UF que se pueden introducir en los niveles inferiores en la enseñanza de ELE son las fórmulas rutinarias, pues los aprendices no poseen los conocimientos necesarios para entender todos los tipos de UF.

Miramón Escribano (2021: 463) afirma que en los documentos de referencia las UF en los niveles B1 y B2 apenas se aparecen mencionadas. Aunque en los niveles superiores, C1-C2, la fraseología toma mayor relevancia, y esto se puede observar desde las primeras páginas de estos documentos, tanto en el *MCER* como en el *PCIC*.

En el *MCER*, en los niveles B1 y B2, no se alude a ningún tipo de *expresión* ni de *fórmula para convenciones sociales*, aunque sí lo hace, como en los niveles A1 y A2, a las expresiones fijas dentro del nivel de competencia léxica. En estos niveles, este documento presenta todas las expresiones idiomáticas y coloquiales y expone que son necesarias para que el alumno llegue a conseguir una competencia comunicativa total de la LE. En el nivel C1 plantea que estas expresiones deben ser reconocidas por los estudiantes, pero no que estos sean capaces de reproducirlas; aunque en el apartado de

interacción oral del C2 destaca que el aprendiz “posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado” (Consejo de Europa, 2002: 75 *apud* Miramón Escribano, 2021) (Miramón Escribano, 2021).

En cambio, el *PCIC* no se diferencia mucho del *MCER*, pues la presentación de las UF se encuentra de manera dispersa y ambigua. Sí que dentro del *PCIC* se pueden encontrar ejemplos de colocaciones dentro del nivel B1, que describe como sustantivos acotadores o parceladores, por ejemplo, *pastilla de jabón* o *contestador automático*. Por otra parte, se introducen algunas locuciones adverbiales como *no más*. También se da importancia a las fórmulas rutinarias. En el B2 se introducen varias locuciones adjetivas (*es fuerte como un toro*) y locuciones verbales (*está como una cabra* o *ponerse como un tomate*); siguen apareciendo colocaciones como *sacar conclusiones*.

En el *PCIC*, en los niveles C1 y C2 se nombra directamente a las *expresiones idiomáticas*. Apunta que los usuarios “se desenvuelven sin problema en distintos registros y tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (Instituto Cervantes, 2007: 20 *apud* Miramón Escribano, 2021). En el nivel C1 se introduce la idea de que las expresiones idiomáticas deben ser comprendidas antes de reproducidas por los alumnos, mientras que en el nivel C2 deben comprenderlas a la vez que reproducirlas en la interacción oral. Este volumen no dispone de un apartado exclusivo para las UF, ya que se reparten en los diferentes inventarios que propone. Se hace distinción de las fórmulas rutinarias y las locuciones: verbales (*ser una fiera*) y adjetivas (*lento como un conejo*), y las colocaciones. En el nivel C2 se introducen las paremias (*no es oro todo lo que reluce*), aunque estas no adquieren tanto peso como se espera (López Vázquez, 2011, Saracho Arnáiz, 2016; Miramón Escribano, 2021).

Como conclusión, estas autoras afirman que estos documentos no aportan una visión clara y completa del componente fraseológico, por lo que no toman como importante el desarrollo de la competencia fraseológica en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En consecuencia, le dan un papel irrelevante en los niveles A y B, lo que implica que se conciben como unidades difíciles de enseñar y aprender. Además, como se ha podido comprobar, teniendo en cuenta las aportaciones citadas, tampoco se encuentran en estos documentos posibles relaciones entre fraseología y lexicografía.

2.2.2. LA FRASEODIDÁCTICA EN LOS MANUALES DE ELE

En la revisión llevada a cabo, se han encontrado dos trabajos en los que se revisan diversos manuales de ELE con el fin de contrastar el tratamiento que estos dispensan a las UF, a fin de identificar qué tipo de UF es más frecuente y en qué niveles se presenta (López Vázquez, 2011 y Saracho Arnáiz, 2016). En estos textos se asevera que los manuales son una de las herramientas fundamentales en la enseñanza de ELE pues, a través de este tipo de recurso, los aprendices pueden acercarse a la lengua, mientras que los docentes encuentran en estas publicaciones un medio en el que se pueden apoyar para planificar sus clases y una fuente para saber qué contenidos deben impartirse.

López Vázquez (2011), para llevar a cabo la selección de manuales analizados, ha tenido en cuenta dos criterios: que estos hayan sido publicados siguiendo la programación que propone el *PCIC* en lo que se refiere a la selección de los contenidos pertinentes para cada nivel de enseñanza. Y, por otra parte, que estas obras asignan diferentes enfoques metodológicos. Los manuales revisados son los siguientes:

- *A fondo 2. Curso de español como lengua extranjera* (SGEL).
- *El ventilador* (Difusión).
- *Español lengua viva 4* (Santillana).
- *Sueña 4* (Anaya ELE).

Tras el análisis de estos manuales, la autora) afirma que, a pesar de que tienen enfoques diferentes, el tratamiento que se da a las UF es similar en las cuatro obras. Todos incluyen estas unidades, aunque las locuciones adverbiales que pueden funcionar como marcadores discursivos (*en cambio, de entrada, etc.*) adquieren una gran relevancia dentro de los contenidos; se dedica mucha atención a estas unidades e incluso se han encontrado muchos ejercicios destinados a su empleo y memorización. También ha observado que se presta mucha atención a las fórmulas rutinarias, que en general se pueden encontrar en un apartado que recoge “frases útiles”.

A la vez, indica López Vázquez (2001) que se incluyen muchas comparaciones estereotipadas como, por ejemplo, *estar como un flan, estar como unas castañuelas*, etcétera. Estos manuales se centran en la competencia fraseológica receptiva, es decir, los alumnos tienen la habilidad de reconocer y descifrar las UF presentadas, pero no de producirlas, puesto que no se hace referencia a los posibles contextos de uso en los que

pueden aparecer. Todos estos manuales han seguido la organización sistemática que sugiere el *PCIC* en cuanto a la presentación de las unidades.

Por otro lado, Saracho Arnáiz (2016) presenta un análisis de dieciséis manuales de ELE. Esta selección, a diferencia de la de Vázquez (2011), no sigue unos criterios previamente establecidos, aunque sí tiene en cuenta al *MCER*, pues señala que se pueden encontrar manuales anteriores y posteriores a la publicación de este documento, y manuales publicados recientemente para la enseñanza de ELE. Los manuales analizados son los siguientes:

MANUALES	NIVEL
<i>Sueña 1</i> (Nueva edición), Anaya	A1 + A2
<i>Sueña 2</i> (Nueva edición), Anaya	B1
<i>Sueña 3</i> , Anaya	B2
<i>Sueña 4</i> , Anaya	C1+C2
<i>El Ventilador</i> , Difusión	C1
<i>Dominio</i> , Edelsa	C2
<i>A Fondo</i> , SGEL	B2 + C1
<i>En Acción 1</i> , EnClave ELE	A1 + A2
<i>En Acción 2</i> , EnClave ELE	B1
<i>En Acción 3</i> , EnClave ELE	B2
<i>En Acción 4</i> , EnClave ELE	C1
<i>Método 1</i> , Anaya	A1
<i>Método 2</i> , Anaya	A2
<i>Método 3</i> , Anaya	B1
<i>Método 4</i> , Anaya	B2
<i>Prisma</i> . Nivel Inicial, Edinumen	A1 + A2

La autora establece que el análisis de estos manuales demuestra que en los niveles A1 y A2 se pueden encontrar una gran cantidad de fórmulas rutinarias. Son muy pocos los manuales que incluyen las colocaciones, y si lo hacen es de manera no sistematizada. Las

unidades idiomáticas solo se encuentran de manera esporádica en uno de ellos. En cuanto a los niveles B1 y B2, los resultados encontrados varían de un manual a otro. Hay manuales cuyo enfoque es totalmente léxico, es decir, trabajan solo con palabras. Y en general, se puede apreciar que estos incluyen colocaciones, locuciones y fórmulas rutinarias. En algunos se ha podido encontrar incluso citas y refranes, aunque los aspectos referentes a su didáctica no se cubran completamente. El espacio destinado a las UF es inferior al dedicado a otros contenidos lingüísticos o léxicos.

Por otro lado, Saracho Arnáiz (2016) apunta que en los niveles C1 y C2, se observan dos tendencias: los manuales en los que no hay colocaciones y en los que se incluyen todas las UF. En general, todos los manuales presentan actividades fraseodidácticas en las que se trabajan estas unidades, aunque unas están más contextualizadas que otras.

Como es posible observar, en el análisis realizado por las dos autoras, no aparece ninguna referencia al empleo de los diccionarios como recursos didácticos que pueden auxiliar el aprendizaje de las UF.

2.3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN EL AULA DE ELE

Llevar al aula de ELE las UF no es *coser y cantar* y, si algo tienen en común la mayoría de los trabajos revisados, es que en todos ellos se pueden encontrar propuestas didácticas para llevar estas unidades al aula de ELE. En estas propuestas se recogen tanto ideas de otros autores, que todavía siguen vigentes, como planteamientos propios de estos especialistas. En este apartado, en primer lugar, se presentan aquellas propuestas que planteadas por autores distintos de los consultados; a continuación, exponen las que han sido ideadas y desarrolladas por los autores de los trabajos revisados.

Fernández Prieto (2005) y Saracho Arnáiz (2011) adoptan la propuesta de Penadés Martínez, presentada en 1999. De acuerdo con esta propuesta, en primer lugar, se debe presentar la unidad y su significado, para después explicarse la función pragmática que desempeña de manera independiente o en un contexto determinado. Tras esto, se presentan aquellas unidades que guardan entre sí una relación de sinonimia y antonimia. Para finalizar, se precisa el registro en el que se emplea y su frecuencia de uso. Además,

según las autoras, Penadés Martínez sugiere varios tipos de ejercicios con los que los alumnos mejoraran su competencia con estas unidades:

- a) Ejercicios de presentación: en los que se tiene que definir las UF presentadas, además de contrastar estas unidades con las de su propia lengua.
- b) Ejercicios de comprensión: elaborar la redacción de un texto en el que se incluyen UF. Señalar los diferentes significados de las UF homónimas.
- c) Ejercicios de reutilización: rellenar huecos y, en otro ejercicio, dibujar o escenificar la situación que se presenta en la UF.
- d) Ejercicios de memorización: reemplazar una frase de un texto por una UF similar. Completar oraciones con UF.

Fernández Prieto (2005) también sigue la propuesta de Ruiz Gurillo, del 2000, en la que se sugiere el desarrollo de una metodología sistemática, que ofrezca el contexto en el que se emplean las UF. De acuerdo con esta propuesta, se debe utilizar una metodología distinta para cada tipo de unidad; por ejemplo, las fórmulas rutinarias se tendrían que enseñar inmersas en un contexto real de acuerdo con los diferentes actos de habla: saludar, rechazar, afirmar, etcétera. Por otra parte, se afirma que las proverbs tienen que presentarse contextualizadas y agrupadas según el significado pragmático de estas.

Por otro lado, López Vázquez (2011) y Gwiazdowska (2020) presentan los tres pasos fraseodidácticos que propone Kühn (1992/1994/1996) para la enseñanza de las UF. Esta propuesta trabaja la competencia fraseológica productiva en ELE, abarca desde la recepción hasta la producción de UF, y resulta de gran utilidad en las aulas de ELE:

- 1) En primer lugar, se debe presentar un texto real en el que los alumnos puedan identificar las UF.
- 2) En segundo lugar, el alumno tiene que intentar, con la ayuda del profesor, descifrar las unidades propuestas.
- 3) Para terminar, el aprendiz debe intentar emplear la UF en un contexto similar y adecuado.

Prado Aragonés (*apud* Gwiazdowska, 2020) propone cinco fases que incluyen su secuencia propia de actividades. Al igual que en la propuesta de Kühn, esta también tiene intención de ampliar la competencia fraseológica productiva del alumno. Diferencia las siguientes fases:

- 1) Fase de reconocimiento de las UF.
- 2) Fase de fijación de las UF: actividades de tratamiento e interiorización de las UF.
- 3) Fase de exploración: actividades de relación semántica o temática con otras UF, tienen como objetivo ampliar el conocimiento de estas unidades.
- 4) Fase de explotación: se proponen los contextos adecuados de cada unidad para que los alumnos sean capaces de reconocerlos.
- 5) Fase de refuerzo: actividades que refuerzan los conocimientos anteriormente aprendidos.

Al mismo tiempo, otros autores han presentado sus propias propuestas de enseñanza de las UF. D'Andrea (2018) presenta un modelo gráfico que funciona de guía para introducirlas en el aula de ELE. Para esto, ha creado una pirámide que integra todas las unidades léxicas:



FIGURA 1: Pirámide de unidades léxicas. Fuente: D'Andrea (2018)

En esta pirámide se han repartido las unidades léxicas en cajones, que representa las mentes de los hablantes. Esta muestra qué unidades se tienen que enseñar primero y

en qué proporción. En la base, que corresponde a los niveles A1 y A2, están las unidades más sencillas, las que tienen un significado transparente, las fórmulas rutinarias las locuciones nominales no idiomáticas (*cepillo de dientes*), colocaciones de uso frecuente y las construcciones con verbo de soporte que facilitan la descripción de actividades diarias. En los niveles superiores, se encuentran las unidades léxicas pluriverbales, que pueden tener o no un significado idiomático. En la cumbre se sitúa, correspondiendo a su complejidad y menos frecuencia de uso, los refranes. Se encuentran arriba porque son unidades difíciles de decodificar y reformular debido a su gran volumen de constituyentes, se introducirían de manera selectiva.

Saracho Arnáiz (2016), a su vez, presenta una propuesta didáctica que se centra en la enseñanza de somatismos, aunque esta no es exclusiva para estas unidades, pues también se pueden aplicar a cualquier tipo de UF. Esta idea se basa en el modelo metodológico de Gómez Molina (2004) para la enseñanza del léxico en ELE, que adquiere el nombre de Modelo Metodológico del Heptágono (MMH):

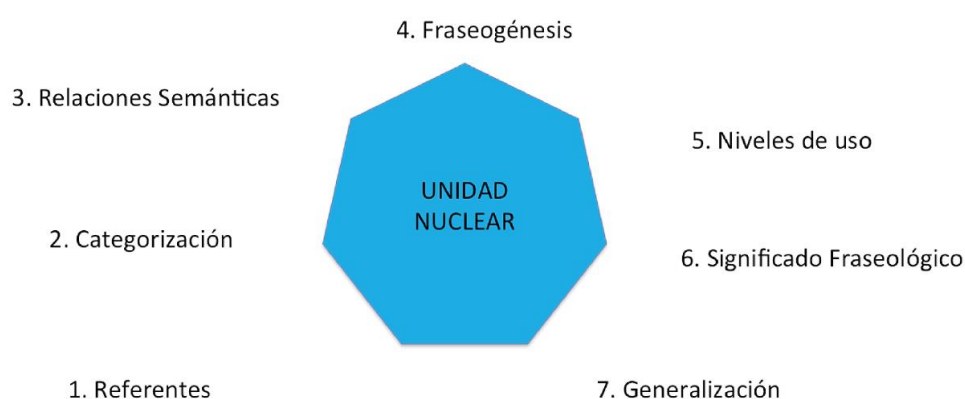


FIGURA 2: Modelo Metodológico del Heptágono (MMH). Fuente: Saracho Arnáiz (2016)

En estos siete puntos del heptágono se recogen los momentos didácticos que se usan en la propuesta. Para empezar, los *Referentes* presentan actividades enfocadas a reconocer el significado y el contexto en el que se aplican las UF, además de activar otras unidades léxicas que están relacionadas con las presentadas. En el segundo punto, la

Categorización, se asociarán o relacionarán según las nociones o funciones gramaticales de estas. El tercero, las *Relaciones Semánticas* son actividades de input textualizadas que están relacionadas directamente con el significado. También se proponen actividades de segmentación, además de que se recomienda el empleo del diccionario para que reflexionen y saquen los significados. En la *Fraseogénesis*, son actividades que se centran en la estructura externa de las UF.

En la quinta fase del heptágono, *Niveles de uso o de registro*, se centran en los contextos en los que estas unidades suelen aparecer, mayormente son contextos coloquiales e informales. En el seis, *Significado Fraseológico*, los alumnos tienen que descubrir la dificultad del significado, se trabaja el significado cualitativo y cuantitativo de estas unidades. Por último, la *Generalización*, que se centra en la destreza oral y escrita de las UF presentadas.

Una vez más, en los trabajos revisados no se han podido encontrar propuestas didácticas centradas en el uso de los diccionarios, o que, siquiera, mencionaran este recurso.

3. ACERCA DEL TRATAMIENTO DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LOS DICCIONARIOS DE ELE

Como apunta Alvar Ezquerro, en el Prólogo al *Manual de fraseología española* de Corpas Pastor, de 1996 (Fiume, 2006): “todo lo que toca al léxico, sea cual fuere la parcela, repercute, debe repercutir, en los diccionarios”. Por consiguiente, en esta parte, se van a revisar diferentes trabajos que estén centrados en el tratamiento que se da a las UF en los diccionarios didácticos, tratamiento del que se encarga la Fraseografía (Olímpio de Oliveira, 2005). Como se ha indicado en el capítulo anterior, las UF constituyen una parte muy importante de la competencia lingüística de los hablantes de español, por lo que es imprescindible que estas unidades se introduzcan en los manuales y materiales didácticos de ELE; pero, además, como se ha reconocido en el capítulo 2, los diccionarios pueden considerarse materiales complementarios de estos manuales, por lo que es imprescindible que también recojan diferentes tipos de UF. Asimismo, como se ha señalado, uno de los objetivos de la Fraseodidáctica es conseguir que los alumnos desarrollen su competencia fraseológica, para que así puedan tener un amplio conocimiento de la lengua española; por lo tanto, es importante que las UF se registren en los diccionarios, pues estos son empleados directamente por los aprendices para solucionar las dificultades que les surgen, y la falta de disponibilidad de estas unidades les pueden suponer problemas.

Como se menciona en el capítulo 2, son muchos los autores que consideran que los aprendices de ELE tienen que hacer uso de diferentes diccionarios teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje en el que se encuentren: para los niveles A1-A2 se utiliza el diccionario bilingüe; en la fase intermedia, B1-B2, se debe hacer uso de diccionarios didácticos monolingües para estudiantes extranjeros; mientras que, en los niveles superiores, C1-C2, se pueden emplear los diccionarios monolingües para nativos. Teniendo en cuenta esta información, en este apartado se examinan el tratamiento dado a las UF tanto en los diccionarios didácticos monolingües para nativos como en los que están destinados a aprendices extranjeros de español.

Los trabajos revisados tienen en común su relación directa con la Fraseografía; sin embargo, solo en algunos de ellos, los autores se centran en el tratamiento lexicográfico que se les da a las UF; otros *hacen hincapié* en la importancia de que este tema sea llevado a las aulas de ELE. Por otra parte, algunos autores también se interesan en describir los diferentes tipos de UF, en relación con su inclusión en los diccionarios.

Tras revisar los textos seleccionados, se puede afirmar que la aparición de las UF en los diccionarios todavía es muy limitada y su tratamiento no es del todo adecuado. Olímpio de Oliveira (2005), por ejemplo, indica que en muchos diccionarios no se definen de manera apropiada estas unidades. Como es normal, en estas obras el foco está puesto en las unidades léxicas simples, en cuyas entradas no solo se establece su definición, sino que, además, se informa de la tipología a la que pertenecen. En los trabajos metalexicográficos, se hace eco de los problemas que surgen al definir cada tipo de palabra; no obstante, en muy pocas ocasiones, en estos textos, se considera de modo detenido la definición de las UF. Esta cuestión se enmarcaría en un contexto más amplio, por lo que la autora llamaba la atención, en aquel momento, sobre la escasez de trabajos fraseográficos y el hecho de que esta área estaba todavía en vías de desarrollo (Olímpio de Oliveira, 2005).

Olímpio de Oliveira (2005) sostiene, en este trabajo, que en algunos diccionarios didácticos las definiciones que se dan de las UF están incompletas, pues no aportan el significado usual. Para que los usuarios puedan llegar a comprender estas unidades en su totalidad es necesario que dentro de la acepción se encuentre incluida su forma de uso, cosa que dificulta la labor lexicográfica. En las acepciones se pueden encontrar muchos casos en los que dentro de la definición se incluye el término definido, no llegando a explicar exhaustivamente el verdadero significado de las unidades. A la vez, Fiume (2006) declara que la incorporación de la marca de uso y la falta de claridad en los artículos lexicográficos suponen un problema en las definiciones de las UF. Olímpio de Oliveira (2005: 622) presenta los diferentes tipos de definiciones empleadas en el tratamiento de las UF:

- a) Definición por medio de un significado etimológico:

Mesa redonda: ‘aquella en la que no hay ningún lugar preferente y, en las fondas, aquella en la que todos comen lo mismo y a hora fija’ (*Vox*).

- b) Definición perifrástica en metalengua de signo:

Darle [una pers.] el pie [a otra] y tomarse (o coger) [esta] la mano (o darle la mano y tomarse (o coger) el pie) (col): ‘Se dice a propósito de

la pers. a quien se hace una concesión y que se toma, con ocasión de ello, otras que no se le han dado' (*Diccionario del español actual*).

c) Definición perifrástica en metalengua de significado:

Buscar una aguja en un pajar: 'empeñarse en encontrar una cosa imposible o muy difícil de buscar' (*Diccionario de locuciones verbales*).

d) Definición híbrida:

Vivito y coleando: 'dicho de una persona: Que se creía muerta y está con vida' (*Diccionario de la lengua española*).

e) Definición en la que se incluyen datos extralingüísticos:

Coger (tomar) las de Villadiego: 'por alusión a las alforjas que se fabricaban en esta población, marcharse de un sitio precipitadamente o huyendo' (*Diccionario de uso del español*).

f) Definición mediante una unidad léxica sinónima:

Helársele la sangre (en las venas) a alguien: 'Asustarse, horrorizarse' (*Diccionario fraseológico del español moderno*).

g) Definición mediante una UF sinónima:

Dar en la cresta: 'Humillar [una persona] a otra persona, bajarse los humos' (*Diccionario Salamanca de la lengua española*).

Por otro lado, Fiume (2006: 270) también se interesa por las definiciones de las UF y respalda la propuesta de Medina Guerra (2003: 132 *apud* Fiume, 2006), en la que se determinan los requisitos que deben cumplir estas definiciones:

- La unidad léxica definida no tiene que estar incluida en la definición.

- La definición no debe presentar inclinaciones ideológicas.
- La definición debe ser sencilla, clara y, además, emplear palabras apropiadas a la lengua de uso.
- El criterio de sustitución: la definición será correcta si puede emplearla en un enunciado sin que este quede alterado.

Siguiendo estos criterios, se pueden distinguir los diferentes tipos de definiciones (Fiume, 2006: 270):

- 1) La naturaleza del metalenguaje utilizado: se puede distinguir entre definiciones propias que constan de hiperonimias, antonimias o sinonimias que pretenden definir el significado en una palabra o, por otro lado, definiciones impropias que tan solo precisan su modalidad y fin de uso.
- 2) La naturaleza de lo definido y la información proporcionada.
- 3) La estructura sintáctica de la definición.

Por otra parte, se afirma que gran parte de los diccionarios monolingües generales no diferencian las clases de UF, sino que las reúne en un mismo grupo: frases y locuciones, o, en muchos casos, solamente locuciones, por ejemplo, Luque Torre (2005) expone que en el *Gran diccionario de uso del español actual* no se distinguen las UF, sino que los diferentes tipos de unidades se encuentran recogidas bajo el nombre de *locución*; de este modo, no se establece una tipología diferenciadora que distinga entre las colocaciones, locuciones y las fórmulas rutinarias. En consecuencia, los usuarios ocasionalmente no pueden identificar estas unidades. Asimismo, se considera que los autores de las obras lexicográficas deben tener en cuenta el público al que se dirigen en el momento de registrar las UF, ya que en la mayoría de las ocasiones son estudiantes extranjeros los que acuden a estos. Así pues, deben diferenciar los fraseologismos, además de presentar una explicación exhaustiva sobre estos; estos estudiantes del español desconocen estas expresiones que los nativos son capaces de reconocer desde su nacimiento, por lo que se les debe tener en consideración al desarrollar estas obras (Fiume, 2006).

3.1. FÓRMULAS RUTINARIAS

Las fórmulas rutinarias son un tipo de UF que ha recibido mucha atención en los trabajos que tienen en cuenta el tratamiento lexicográfico de la fraseología. El carácter idiomático que tienen muchas de estas unidades supone un problema a la hora de definir las (Fiume, 2006). Penadés Martínez (2001, *apud* Fiume, 2006) afirma que las acepciones lexicográficas de las fórmulas rutinarias tan solo se pueden asociar, por su definición, a un contenido funcional; por consiguiente, establece que los diccionarios deberían proponer acepciones que contemplasen tanto el carácter semántico como el pragmático de cada unidad. En la mayoría de los diccionarios la definición de estas unidades es de tipo impropio.

Fiume (2006), en su trabajo, se centra en el análisis de las fórmulas rutinarias dentro del *Diccionario Salamanca de la lengua española* (DiSELE) y el diccionario *CLAVE*. Informa de que el DiSELE, compila muchas fórmulas rutinarias, aunque no las menciona directamente, sino que las identifica como frases o locuciones, a pesar de que al final del artículo lexicográfico sí que se puede encontrar la fórmula rutinaria bajo el marbete de Fr. (frases) y Loc. (locuciones). Señala que gran parte de estas unidades son coloquiales y se definen de manera metalingüística, precedida de una marca de uso y pragmática, por ejemplo, de la marca *sirve para*. No todas las fórmulas se encuentran definidas, pero sí aquellas que están marcadas con un * que indica que la explicación se encuentra en el lema señalado. Además, muchas son ejemplificadas, pues los ejemplos son de suma importancia para que los estudiantes extranjeros puedan reconocerlas y aprenderlas correctamente. En el diccionario, también se ofrecen las variantes de cada unidad a través de una / que separa los elementos intercambiables, por ejemplo, *irse al cuerno*/ al infierno*/ a la porra*/ al carajo*/ a la mierda** (Fiume, 2006).

En los siguientes ejemplos se presentan definiciones de fórmulas rutinarias que se pueden encontrar en el DiSELE (Fiume, 2006):

Espárrago s.m. [...] Fr. y Loe. **ir/ mandar a freír espárragos** COLOQUIAL; DISGUSTO, ENFADO. Rechazar <una persona> a una persona o a una cosa: *Déjame en paz, vete a freír espárragos. Estoy harto de esta moto la voy a mandar a freír espárragos.* (DiSELE)³

³ Nótese que el ejemplo elegido podría clasificarse también como locución verbal.

Hacer v. tr. [...] Fr. y Loe. [...] Qué le voy/ vas/ vamos a hacer Expresión que sirve para aconsejar paciencia ante una cosa o ante una situación inevitable: «*Siento no haberte podido traer los libros - «Qué le vamos a hacer no te preocupes»*». *Qué se le va a hacer.* (DiSELE)

En la primera acepción, la definición que se aporta es de tipo propia, y se puede observar que se indican las marcas de uso y pragmáticas y se da, además, un ejemplo. A diferencia de la primera entrada, en la segunda se da una definición de índole metalingüística, y, esta se introduce por la estructura *expresión que sirve para*. La explicación que proporcionan de estas unidades es incompleta, puesto que el contexto proporcionado es insuficiente en relación con todos los contextos en los que se emplean (Fiume, 2006).

En cuanto al diccionario *CLAVE*, informa Fiume (2006) que se trata de una obra destinada a todos los hablantes de español, que recoge términos tanto del español peninsular como de América Latina. De acuerdo con esta autora, esta obra lexicográfica recoge locuciones, colocaciones y fórmulas rutinarias, aunque estas dos últimas no se diferencian de las locuciones, ya que se incluyen en el mismo apartado del artículo lexicográfico destinado a estas unidades. Como las fórmulas rutinarias se reúnen junto con las locuciones, para poder diferenciarlas se tiene que poner atención a la definición dada y las definiciones de tipo metalingüístico serán las que permitirán distinguirlas. Dentro del artículo, se incluyen, asimismo, ejemplos de uso. Estas son algunas fórmulas registradas en el diccionario *CLAVE* (Fiume, 2006):

Espárrago s.m. [...] **II mandar a freír espárragos algo;** col. Rechazar o desentenderse de ello: *Como me cansen lo mando todo a freír espárragos. ¡Anda a freír espárragos que me tienes harto!* (CLAVE).

Hacer v. [...] 36 [...] II qué le {voy/ vas/...} a hacer; expresión que se usa para indicar resignación: *¡Tendré que aguantarme, a ver qué se le va a hacer! Si sale mal, que se le va a hacer por lo menos inténtalo,* (CLAVE).

En los artículos del *CLAVE*, también se incluyen ejemplos en las acepciones de las palabras y expresiones pluriverbales. También se emplean definiciones metalingüísticas, aunque en muchos casos estas presentan problemas de nitidez y están incompletas; sin embargo, se incluyen marcas pragmáticas para explicar estas expresiones (Fiume, 2006).

Por último, Castillo Carballo y García Platero (2007) señalan que las fórmulas que presentan dificultades en su codificación son las que más se registran en los diccionarios, aunque destacan la ausencia de alguna unidad frecuente. Este es el caso, por ejemplo, de las fórmulas *por mis muertos* y *a seguir bien*, que no se recogían en los diccionarios analizados.

3.2. COLOCACIONES

Se afirma que las colocaciones son elementos fundamentales en la Lexicografía, por lo que son tratadas como información relevante dentro de los diccionarios monolingües, tanto los que están dirigidos a nativos como los destinados a estudiantes extranjeros; existen, incluso, diccionarios que recogen únicamente este tipo de unidad. Con todo, en los diccionarios monolingües no siempre se encuentran atendidas estas unidades como se desearía, y en muchas ocasiones los usuarios tienen que deducir que se trata de una colocación a partir del significado que se da de estas, los ejemplos que expresa o el propio contorno (Higueras García, 2005).

Cordero Raffo (2005), por su parte, afirma que el hecho de que en los diccionarios generales⁴ no se trate correctamente las colocaciones provoca que su tratamiento en los diccionarios destinados a la enseñanza de ELE se complique. Así, es un problema que estas unidades en los diccionarios generales aparezcan directamente en los ejemplos, entre corchetes o paréntesis y no se les dé un tratamiento directo. Explica que en el DUE se alude a *expresiones pluriverbales* para designar a las expresiones que están compuestas por más de una palabra, y esto es un indicador de que se pueden encontrar colocaciones en él, aunque no se mencione directamente. Las colocaciones se pueden hallar escondidas en los ejemplos y entre paréntesis dentro de las acepciones, además de presentarse en el contorno, precedidas por una expresión metalingüística, generalmente *aplicado a* o *se aplica a* (Cordero Raffo, 2005; Ruiz Martínez, 2005).

El DLE, a su vez, distingue entre locuciones, frases, expresiones y combinaciones entre un sustantivo y otras palabras que toman función de adjetivo. Estas formas se encuentran en la entrada de uno de sus elementos y se organizan siguiendo un orden gramatical: sustantivo, verbo, adjetivo, pronombre y adverbio. Este diccionario da

⁴ La autora ha examinado las siguientes obras: *Diccionario de la lengua española* (DELE), *Diccionario de uso del español* (DUE) y *Diccionario del español actual* (DEA).

importancia a los elementos del contorno, y en muchas ocasiones los confunde con las colocaciones (Rivas González, 2005). Estas unidades se encuentran en la definición y suelen estar precedidas de la expresión *dicho de* (Cordero Raffo, 2005; Ruiz Martínez, 2005).

Por último, explica Cordero Raffo (2005) que, en el DEA, las colocaciones son un elemento sintáctico de interés, sobre todo en la acepción, y suelen exponerse después del enunciado definidor. En relación con ello, Alonso Ramos (2005, *apud* Higuera García, 2005) afirma que las colocaciones se sitúan en la entrada del colocativo y crean problemas al usuario que las revisa, debido a que en muchas ocasiones no se separa la información semántica y la sintáctica adecuadamente. Estas unidades aparecen en los contornos que incluyen las definiciones, y se incluye información relativa a la frecuencia de uso en que se emplean. Estas aparecen en los ejemplos tanto para completar la información del contorno como para introducir y explicar la colocación (Cordero Raffo, 2005; Ruiz Martínez, 2005).

Por otra parte, no abundan los trabajos centrados en el tratamiento de las colocaciones en diccionarios destinados a la enseñanza de ELE. En efecto, tan solo se han localizado dos trabajos que recogen informaciones muy *por encima* sobre este aspecto. Así, Rosales (2017) informa de que en el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (DiPELE) existe una gran carencia en el tratamiento dispensado a las colocaciones, mientras que en el *Gran diccionario de uso del español actual* se pone muy poca atención a estas. Cabe señalar que en la introducción del DiSELE sí que se hace referencia directa a las colocaciones (Cordero Raffo, 2005), aunque la atención que se les presta es, asimismo, escasa (Rosales, 2017).

En cambio, en el *Diccionario de español para extranjeros* (DEPE) sí que se mencionan las colocaciones (Cordero Raffo, 2005). Según este especialista, e por lo general, es esta obra, se recogen muchas unidades léxicas pluriverbales (colocaciones, locuciones y modismos.) Por último, en el *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* (DLEPEE), también se pueden encontrar muchos ejemplos de colocaciones, además de una evidente diferenciación entre esas y los elementos del contorno (Cordero Raffo, 2005).

Finalmente, cabe hacer referencia a una obra dedicada exclusivamente a las colocaciones, que ha recibido la atención de muchos especialistas: el *Diccionario de*

colocaciones del español (DICE). Según Higuera García, en este diccionario se convierten las bases de unas 3000 colocaciones en lemas, y las colocaciones se tratan en la entrada lexicográfica de la base; la colocación *coger cariño* no se registra por *coger* el colocativo, sino que se registra por *cariño*, la base. Este diccionario aplica un concepto amplio de colocación, por lo que se aportan todas las posibilidades combinatorias de cada lema (Higuera García, 2005).

3.3. LOCUCIONES

Entre los textos revisados, son muy escasos los que aluden al tratamiento de las locuciones. En los apartados anteriores, se ha hecho referencia a los diccionarios en los que el término *locución* agrupa tres tipos de fraseologismos, como el DiSELE, el *CLAVE* o el *Gran diccionario de uso del español actual*. Otros diccionarios, como el DLE o el DEPE sí recogen estas unidades de manera independiente y separadas de las otras UF.

Rivas González (2004) presenta en su trabajo como aparecen presentadas estas unidades en el DLE, el DUE y el DEA. Este autor propone las acepciones de la locución *tomar el pelo* que se recogen dentro del artículo *pelo* (Rivas González, 2004: 730):

«**TOMAR EL PELO** a una persona. *Burlarse de ella, particularmente cuando se hace con ironía, aparentando elogiarla o lisonjearla. • No hacer caso de las órdenes, indicaciones o enseñanzas de alguien. —• *Desobedecer.» donde «•» significa «introduce una subacepción» y «—» significa «introduce catálogos breves» (DUE)

«**tomar el ~** a alguien, fr. coloq. Burlarse de él con elogios, promesas o halagos fingidos.||» (DLE).

«**30 tomar el ~** [a alguien], (*col*) Burlarse [de él]. | Arce *Testamento* 53: No me gusta que me tomen el pelo. ¡No ha nacido hijo de madre que me tome el pelo a mí!» (DEA)

Asimismo, Fiume (2006) informa, en relación con el tratamiento que reciben las locuciones en el *CLAVE*, que estas se colocan según la primera palabra que tiene función gramatical según el orden: sustantivo, verbo, adjetivo, pronombre y adverbio. La ubicación de las locuciones depende del significado de esta unidad, si el significado coincide con una de las acepciones, se define en esta acepción; mientras que, si no coincide con ninguna acepción, se ubica al final del artículo y esta definición se separa de las otras mediante el símbolo ||. En las entradas se indica la marca de registro en el que se utilizan, pero no se incluye información gramatical ni marcas pragmáticas (Fiume, 2006).

4. CONCLUSIONES

En este Trabajo de Fin de Máster se ha proporcionado un acercamiento a un estado de la cuestión acerca de la vinculación entre la Fraseología y el uso de los diccionarios en el aula de ELE. La revisión de un conjunto de textos, publicados en las *Actas* de ASELE, en los últimos veinte años, ha permitido, en primer lugar, identificar algunas de las líneas temáticas que se trabajan en estrecha relación con este ámbito, concretamente: consideraciones sobre el diccionario en la enseñanza de ELE; reflexiones acerca de la enseñanza de las UF y aportaciones sobre el tratamiento de estas unidades en los diccionarios.

En segundo lugar, en lo que respecta al objetivo planteado, esta revisión ha arrojado algunos resultados sorprendentes: en la gran mayoría de los textos publicados en el período señalado no se tiene en cuenta el uso de los diccionarios como herramienta en la enseñanza-aprendizaje de las UF. Además, incluso de forma indirecta, es decir, incluso en los trabajos que no están intrínsecamente vinculados con el tema estudiado, aunque mantienen claras relaciones con este, no se suele dar destaque a la didáctica de las UF a partir de los diccionarios. Este es un hecho curioso, sin lugar a duda, y, como se ha señalado, también sorprendente. Esto es así porque son muchas las voces que reivindican la utilidad de los diccionarios en la enseñanza del léxico, en general, y, en particular, de las UF. Se reconoce, por tanto, el papel que las obras lexicográficas desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier fraseologismo, si bien esta importancia no se ve nítidamente reflejada en los trabajos reseñados.

A lo largo de los tres capítulos que recogen informaciones extraídas de los textos seleccionados, se ha podido mostrar el interés que despiertan, en ELE, los diferentes tipos de diccionarios y su uso en la enseñanza de lenguas, la Fraseología y la Fraseodidáctica. Este interés da lugar a estudios en los que se consideran el tratamiento de las UF en obras lexicográficas, manuales didácticos, en el *PCIC* y en el *MCER*, así como al desarrollo de diferentes propuestas didácticas. Pese a ello, parece existir una gran laguna que impide conectar todos estos aspectos con la utilización de los diccionarios como recursos idóneos y útiles. Sería conveniente, por un lado, reflexionar sobre las causas que justifican o explican tal situación; por otro lado, teniendo en cuenta las limitaciones del estudio que se ha realizado en este Trabajo, se hace necesario ampliar las fuentes investigadas, de suerte que se pueda avanzar en el establecimiento de un estado de la cuestión sobre este tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azorín Fernández, D. A. (2010). “Las marcas de uso en los diccionarios monolingües destinados a la enseñanza de ELE”. Agustín Vera Luján (coord.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación, Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*, 23-26 de septiembre de 2009. Comillas: Fundación Comillas, pp. 249-267

Battaner, M. P. (2001). “Las palabras en el diccionario; el diccionario en el aula”, M.^a Antonia Martín Zorraquino (coord.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 13-16 de septiembre del 2000. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 61-92.

Castillo Carballo, M. A. y García Platero, J. M. (2007). “La oralidad en los diccionarios de L2”, Enrique Balsameda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, 27-30 de septiembre de 2016. Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 407-414.

Cordero Raffo, M. R. (2005). “El problema de las colocaciones en las L2”. M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 22-25 de septiembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 222-229.

D’Andrea, L. (2018). “La fraseología y el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE”, María Bargalló Escrivá (coord.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios, Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE*, 6-9 de septiembre de 2017. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp. 185-194.

Díaz Rosales, R. (2017). “La lexicografía monolingüe de ELE: Logros y desafíos”, Enrique Balsameda Maestu (coord.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE, Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE*, 7-10 de septiembre de 2016. Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 297-308.

Fernández Prieto, M. J. (2005). “La enseñanza de la fraseología: evaluación de recursos y propuestas didácticas”. M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 22-25 de septiembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp.349-356.

Fiume, A. (2006). “La definición de las fórmulas rutinarias en los diccionarios para la enseñanza del español como lengua extranjera”, Alfredo Álvarez (coord.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, 22-25 de septiembre de 2005. Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 268-278.

García Platero, J. M. (2016). “El profesor y el diccionario. En La formación y competencias del profesorado de ELE, M.^a Ángeles Lamolda González (coord.), *La formación y competencias del profesorado de ELE*, *Actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE*, 16-19 de septiembre de 2015. Granada: Universidad de Granada, pp. 385-391.

García Platero, J. M. y Castillo Carballo, M. A. (2018). “El diccionario como estrategia de inmersión lingüística: la adecuación de la técnica lexicográfica”, María Bargalló Escrivá (coord.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, *Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE*, 6-9 de septiembre de 2017. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp. 255- 263.

Garrudo Carabias, F. (2005). “El diccionario, arma de doble filo: La información gramática”, M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*, *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 22-25 de septiembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 40-52.

Gwiazdowska, A. (2020). “No es tan fiera la fraseología como la pintan. Acerca de la fraseodidáctica en el aula de ELE: el caso de los somatismos”, Pilar Taboada-de-Zúñiga Romero (coord.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*, *Actas del XXIX Congreso Internacional de ASELE*, 5-8 de septiembre de 2018. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 397-414.

Hernández, H. (2011). “El diccionario: Texto, contexto y pretexto para la enseñanza del español como lengua extranjera”, Javier de Santiago Guervós (coord.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, 1-3 de septiembre de 2010. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 407-418.

Higueras García, M. (2005). “Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE”, M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, 22-25 de septiembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp., 480-490.

Jing, L. (2021). “Estudio comparativo de las locuciones del español y del chino: su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera”, Mario Bedera Bravo (coord.), *Internalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, Actas del XXX Congreso Internacional de ASELE, 4-7 de septiembre de 2019. Oporto: Instituto Superior de Engenharia do Politécnico do Porto, pp. 529-550.

López Vázquez, L. (2011). “La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior”, Javier de Santiago Guervós (coord.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, 1-3 de septiembre de 2010. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 531-542.

Luque, L. (2005). “La fraseología en los diccionarios de uso del español actual: una propuesta didáctica”, M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, 22-25 de septiembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp., 542-547.

Martínez Navarro, M. R. (2005). “El diccionario de L2 que" deseamos”, M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, 22-25 de septiembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp.573-579.

Miramón Escribano, M. T. (2021). “La enseñanza de la fraseología en E/LE y su tratamiento en el MCER y en el PCIC”, Mario Bedera Bravo (coord.), *Internalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, Actas del XXX Congreso Internacional de ASELE, 4-7 de septiembre de 2019. Oporto: Instituto Superior de Engenharia do Politécnico do Porto, pp. 457-471.

Moreno Moreno, M. (2018). “Manuales de español como LE/L2 y diccionarios: encuentros y desencuentros en el aula”, María Bargalló Escrivá (coord.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, *Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE*, 6-9 de septiembre de 2017. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp. 483- 494.

Olimpio de Oliveira Silva, M. E. (2005). “Cuestiones didácticas relacionadas con el tratamiento de la definición lexicográfica de las unidades fraseológicas en los diccionarios”, M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*, *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 22-25 de septiembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 621-628.

Olímpio de Oliveira Silva, M. E. (2006). “Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera”, *Biblioteca Virtual REDELE, Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, España, v. 5, pp. 1-158.

Rivas González, M. (2005). “Tratamiento de las expresiones fraseológicas en los principales diccionarios de español: propuesta para un aprendizaje de español como lengua extranjera”, M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*, *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 22-25 de septiembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 727-732.

Rodríguez, V. G., Alija, F. J. G., Le Men, J., & Rueda, M. R. (2001). “Los diccionarios en el aula de E/LE: caracterización y posibilidades de utilización”, M.^a Antonia Martín Zorraquino (coord.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 13-16 de septiembre del 2000. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp.403-412.

Ruiz Martínez, A. M. (2005). “El uso del diccionario en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en español”, M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*, *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 22-25 de septiembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 785-791.

Ruhstaller. S. (2005). “Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y bilingüe”, M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la*

enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, 22-25 de septiembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 86-93.

Saracho Arnáiz, M. (2011). “Textos en la enseñanza de unidades fraseológicas del español a estudiantes portugueses”, Javier de Santiago Guervós (coord.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, 1-3 de septiembre de 2010. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 817-824.

Saracho Arnáiz, M. (2016). “Cómo desarrollar la competencia fraseológica en la clase de ELE”, M.^a Ángeles Lamolda González (coord.), *La formación y competencias del profesorado de ELE*, Actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE, 16-19 de septiembre de 2015. Granada: Universidad de Granada, pp. 921-931.

Sánchez López, I. y Contreras Izquierdo, N. M. (2005). “La coherencia en los diccionarios monolingües de español: el papel del usuario”, M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 22-25 de septiembre de 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp.805-811.

Sevilla Muñoz, J. y González Rodríguez, A. (1994-1995). “La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)”, *Équivalences*, 24/2, 25/1-2, pp. 171-182.